

Cultura de paz e ambiências saudáveis em contextos educacionais: a emergência do adolescente protagonista

Culture of peace and healthy environments in educational contexts: the emergence of the adolescent agent

FEIZI MASROUR MILANI*
RITA DE CÁSSIA DIAS PEREIRA DE JESUS**
ANA CECÍLIA DE SOUSA BASTOS***

RESUMO – O presente artigo apresenta os resultados de pesquisa realizada em três organizações educacionais brasileiras que têm obtido reconhecimento por seus programas de prevenção da violência e/ou promoção de uma cultura de paz direcionados a adolescentes. A unidade de análise adotada foram os discursos dos adolescentes – educandos, coletados através de cinco grupos focais. Foram identificadas doze ênfases programáticas, em comum, adotadas pelas organizações estudadas. A trajetória dos participantes dos programas investigados é descrita, desde a sua chegada à organização educacional e ao longo dos processos de aprendizagem e ressignificação que marcam essa experiência. Propõe-se o reconhecimento de um novo papel social que adolescentes podem desempenhar frente ao fenômeno das violências, o de agente promotor da paz. As análises basearam-se na perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações.

Descritores – Cultura de paz; prevenção da violência, contexto educacional; protagonismo adolescente.

ABSTRACT – The present paper presents the results of research carried out in three Brazilian educational organizations that have obtained recognition for their programs targeted at adolescents and with the goal of violence prevention and/or promotion of a culture of peace. The analysis units adopted was the discourses of adolescents that participated in those three programs, obtained through five focus groups. Twelve programmatic emphasis were common in the studied organizations. The trajectory of each of the programs' participants is described, from their arrival at the educational organization and throughout their learning and re-signification that mark their experience. The article proposes the recognition of a new social role that adolescents can assume regarding the phenomenon of violence,

* Doutor em Saúde Coletiva. Coordenador de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão da Faculdade 2 de Julho. Professor da Escola Bahiana de Medicina. Fundador do INPAZ (Instituto Nacional de Educação para a Paz e os Direitos Humanos). *E-mail:* fmmilani@uol.com.br

** Doutoranda em Educação (FACED/UFBA). Pesquisadora vinculada ao Programa de Formação de Professores e ao FORMACCE - FACED/UFBA. Mestre em Educação. Pedagoga e Bacharel em Direito. *E-mail:* rcdias22@yahoo.com.br

*** Professora Adjunta do Departamento de Psicologia e Pesquisadora Associada do Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia. Pesquisadora do CNPq. *E-mail:* acecil@ufba.br

Artigo recebido em: março/2006. Aprovado em: maio/2006.

Educação

Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 2 (59), p. 369 – 386, Maio/Ago. 2006

one of peace promoter. Data analysis was based on the theoretical and methodological perspective of the Significations Network.

Key-words – Culture of peace; prevention of violence; educational context; the adolescent agent.



Na sociedade brasileira, historicamente, coexistem situações díspares e paradoxais que precisam ser enfrentadas coletivamente. Uma destas é a questão das violências, que atinge em cheio a população adolescente, como o traduzem as taxas de mortes violentas, bem como seu envolvimento em atos infracionais. Por outro lado, emergem novos saberes e práticas direcionados à solidariedade e ao protagonismo juvenil, no contexto de escolas, organizações não-governamentais e projetos sociais. Ambos os lados desse paradoxo impõem a necessidade de se apreender processos que tornam possível, ao adolescente, migrar dos papéis de autor, testemunha ou vítima de violências para o de promotor de mudanças sociais.

Tradicionalmente, a adolescência tem sido abordada, no senso comum e também por profissionais de educação e saúde, como mera “preparação para a vida adulta”, refletindo uma visão de mundo que considera o adulto como parâmetro de perfeição ou auge da existência. Nessa perspectiva, o adolescente deveria estudar e se desenvolver para que possa, “no futuro, tornar-se um cidadão”. No discurso de diversos atores sociais, a adolescência é associada a “problemas” – abuso de álcool e drogas, gravidez precoce, comportamentos antissociais, desinteresse pelos estudos e violências. As escolas via de regra adotam atitudes que mesclam autoritarismo e paternalismo no trato com o adolescente: por vezes, impõem regras sem sentido, marginalizam e excluem aqueles que “não se enquadram”, e por vezes, fazem de tudo para que ele não sofra as consequências de seus próprios atos. Em muitos contextos familiares, o adolescente é tratado de formas contraditórias – nas situações em que emerge o seu desejo de liberdade e autonomia, é tratado como uma “criança grande”, incapaz de fazer escolhas e enfrentar desafios; quando é alvo das cobranças, é visto como um “adulto em miniatura”, que deveria ser mais responsável e saber se cuidar (MILANI, 2004).

Esvaziada de um sentido próprio, encarada como um tempo de espera, criticada em suas iniciativas e posturas, vinculada a problemas individuais e sociais, renegada em seus anseios de participação, tratada de formas contraditórias, seduzida pelos apelos incessantes do consumismo, hedonismo e individualismo, a adolescência transformou-se, de fato, numa “crise”. Não se trata de algo inerente a esse período de vida, inevitável, mas de uma construção social, que repercute tanto sobre as pessoas que atravessam essa fase, quanto sobre a sociedade. Um dos sintomas dessa “crise da adolescência” configurada pela cultura é o “enreda-

Educação

mento” de adolescentes pelo fenômeno das violências, fato este que tem impactado na qualidade e até na possibilidade de vida dos adolescentes brasileiros.

Na gênese de muitos comportamentos violentos na adolescência está a combinação entre (a) a dificuldade do adolescente em lidar com os seus sentimentos de vulnerabilidade interna, e (b) a falta de suporte familiar, apoio social e de referências éticas. Para Levisky (2001), os adolescentes encontram-se “vulneráveis e receptivos aos estímulos internos e externos que interferem na formação de sua identidade” (p.12), trazendo em si potencialidades construtivas e destrutivas, que poderão ser estimuladas ou reprimidas pela cultura. A dificuldade de pais, profissionais de educação e de saúde, e autoridades governamentais compreenderem as características e necessidades dessa fase é um dos fatores que contribuem para que os adolescentes tenham sido engolfados na trama da violência (WAISELFISZ, 1998. MINAYO et al., 1999).

Assis (1999) comparou jovens presos por haverem cometido graves atos infracionais com seus irmãos ou primos que nunca cometeram qualquer infração. Foram identificadas algumas variáveis significativamente associadas à infração: consumo de drogas; círculo de amigos; tipos de lazer; auto-estima; princípios éticos; violência perpetrada pelos pais; vínculo afetivo em relação à escola (ou aos professores). Das variáveis, a última é explicitamente vinculada à escola. Em relação às outras, o papel que a escola desempenha é relevante, podendo constituir-se em fator de risco ou de proteção.

Apesar do papel que a escola pode desempenhar na prevenção da delinquência e das violências, ainda são incipientes os estudos e avaliações a esse respeito, tanto no Brasil (SPOSITO, 2002), quanto nas Américas (McALISTER, 1998). Nos Estados Unidos, por exemplo, “pouco se sabe dos efeitos reais” de grande parte das “centenas de programas de prevenção da violência juvenil [que] estão sendo empregados em escolas e comunidades” (U.S. DEPARTMENT OF HEALTH AND HUMAN SERVICES, 2001, p. 99).

Diferentes modelos e ênfases programáticas têm sido propostos no âmbito da prevenção das violências entre jovens. Segundo a revisão empreendida por McAlister (1988), os estudos inovadores nesse campo, na região das Américas, indicam que a melhoria da qualidade do ensino e do desempenho acadêmico dos estudantes pode também reduzir as modalidades de violência relacionadas à delinquência. O autor concluiu que “resultados podem ser alcançados mediante mudanças ambientais promovidas a partir da escola, assim como de atividades educativas que mudam atitudes e ensinam habilidades” (idem, p.48).

A prevenção centrada nos fatores de risco é defendida por Farrington (2002), para quem “os melhores programas costumam incluir educação geral e treinamen-

Educação

to em gerenciamento para os pais, programas pré-escolares de enriquecimento intelectual, treinamento no desenvolvimento de habilidades para as crianças, e treinamento de professores” (p.51). É significativo e encorajador constatar que

[...] os fatores de risco tendem a ser os mesmos para muitos resultados diferentes, incluindo delitos violentos e não-violentos, problemas de saúde mental, problemas de consumo de álcool e drogas, fracasso escolar e desemprego. Desse modo, um programa de prevenção que consiga reduzir os fatores de risco para os crimes violentos terá grandes probabilidades de exercer efeitos altamente positivos sobre uma vasta gama de outros problemas (FARRINGTON, 2002, p.44).

É urgente descobrir o que as escolas e demais espaços educativos podem fazer para se configurar como ambiências saudáveis, nas quais se cultivam cidadania, participação, diálogo e respeito às diferenças. No Brasil, os estudos desenvolvidos nessa direção já apontam novidades importantes.

Abramovay, Nunes, Andrade, Farah Neto, Muniz, Castro, Leite e Esteves (2003) identificaram 146 escolas de quatorze estados brasileiros que desenvolvem iniciativas criativas e bem sucedidas no enfrentamento às violências. Em cada estado, uma escola foi analisada em profundidade. Dentre as conclusões dos autores, uma que contradiz o senso comum é que “não há uma grande diferença no estado físico das escolas pesquisadas em relação à maioria das escolas públicas do país” (p.355). O diferencial não reside, tão somente, na existência de projetos ou ações na escola, e sim, como se integra esses projetos e ações com aspectos da gestão, do relacionamento interpessoal da equipe escolar e da abertura para a comunidade, no cotidiano. O estudo identificou estratégias eficientes, tais como o cultivo de um bom clima escolar, a gestão inovadora, a valorização do estudante, do professor e da escola, o exercício do diálogo, o trabalho coletivo, a participação da família e da comunidade, a ressignificação do espaço físico, e a promoção da sociabilidade e do sentido de pertencimento.

No campo das organizações sociais, Castro, Abramovay, Rua e Andrade (2001) realizaram um mapeamento de experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania, voltadas para os jovens em situação de pobreza. Sua análise de trinta ONGs de dez estados brasileiros indica que as metodologias desses programas

[...] investem no resgate da auto-estima, incentivando o jovem para que se sinta sujeito coletivo, que se queira como pessoa, que seja admirado entre amigos e comunidades não por inspirar medo, pelo poder de uma arma, mas pelo poder de produzir prazeres, porque é um artista, um empreendedor, um produtor e consumidor do belo e da arte (CASTRO ET AL., 2001, p.518-9).

Educação

Estudo qualitativo conduzido por Njaine & Minayo (2003) em 18 escolas públicas e privadas, com o intuito de avaliar um programa em educação e saúde orientado por valores, adotado por metade delas, ressalta “o potencial transformador da escola no sentido de ampliar o diálogo sobre essa questão, diminuindo as distâncias entre educador-educando, revertendo alguns comportamentos agressivos, de baixa auto-estima e apatia de alguns alunos” (p.133).

Ao sistematizar dois projetos de desenvolvimento pessoal e social de adolescentes implementados com sucesso, Sousa (2003) identificou dois conceitos estruturadores: identidade e cidadania. Segundo a autora, o fortalecimento da identidade pessoal é um requisito para o exercício da cidadania. O exercício da cidadania, por sua vez, é uma estratégia essencial para o fortalecimento da identidade pessoal.

MÉTODO

Realizou-se um estudo de caso em três organizações educacionais brasileiras situadas no Distrito Federal, Rio de Janeiro e São Paulo, que trabalham com adolescentes e incluem, em sua proposta pedagógica, ações direcionadas à prevenção da violência e/ou promoção da cultura de paz. Essas organizações são distintas em sua natureza, sendo uma escola pública situada na periferia de uma metrópole (aqui referida como Escola Governamental – EG), um espaço educacional no âmbito de uma ONG que prioriza ações voltadas para a saúde (Projeto Saúde – PS) e uma escola privada internacional (Escola Internacional – EI), todas identificadas por nomes fictícios a fim de manter a confidencialidade. As organizações estudadas têm alcançado reconhecimento, por parte de seus próprios integrantes e de atores sociais externos, ao trabalho de prevenção à violência interpessoal e/ou promoção da cultura de paz que desenvolvem junto a adolescentes.

O presente artigo adota como unidade de análise os discursos de adolescentes que integram, na condição de educandos, as referidas organizações. As questões que se buscou responder são: Há práticas e processos educativos comuns às organizações? Em caso positivo, quais seriam as ênfases programáticas de um programa de promoção da paz direcionado a adolescentes?

Para a coleta de dados, foram utilizados grupos focais, totalizando 5 grupos e 41 informantes com idades variando entre 11 e 25 anos, sendo 21 do sexo masculino e 20 do feminino. Foram ouvidos 23 adolescentes da Escola Governamental, 7 do Projeto Saúde e 11 da Escola Internacional. Esses adolescentes foram identificados pelo dirigente da organização, a partir dos seguintes critérios: ser participante do programa; aceitar participar do grupo focal; garantir o equilíbrio entre os

Educação

sexos masculino e feminino; garantir a representação da diversidade etária e étnica; garantir a heterogeneidade de perfis comportamentais¹.

O material qualitativo assim obtido foi disposto em planilhas e examinado com vistas a identificar, nos discursos dos adolescentes, quais seriam as práticas exitosas reconhecidas, em comum, pelos educandos das três organizações.

O principal referencial teórico que orientou a análise de dados foi a Rede de Significações (*RedSig*), formulada por Rosseti-Ferreira, Amorim e Silva (2004), na qual é reconhecida a natureza complexa e semiótica dos processos de desenvolvimento humano. A metáfora de rede foi escolhida pelas autoras por expressar as inter-relações dinâmicas e dialéticas dos elementos de ordem pessoal, relacional e contextual que, em contínuas e complexas interações e influências recíprocas, definem o processo de desenvolvimento humano. Esses elementos encontram-se “mergulhados em e impregnados por uma matriz sócio-histórica, de natureza semiótica, composta por elementos sociais, econômicos, políticos, históricos e culturais” (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004, p.26).

A TRAJETÓRIA DO ADOLESCENTE NO ESPAÇO EDUCACIONAL

Os discursos dos adolescentes vão descortinando um universo de contextos e práticas que se nos apresenta como uma vívida descrição das trajetórias possíveis ao educando nos espaços analisados.

a) Acolhimento e integração no espaço educacional

Considere-se como ponto de partida o momento de entrada do adolescente na organização educacional. Na Escola Internacional, a chegada de um novo estudante à sala de aula é acompanhada pelo próprio diretor, que o apresenta à turma e solicita um voluntário, dentre os colegas, para ajudar o recém-chegado a se “enturmar”. Segundo os adolescentes, normalmente há mais de um oferecimento para a tarefa, facilitando sobremaneira esse processo. Se o recém-chegado for estrangeiro, os professores desenvolvem atividades que permitam à turma aprender a respeito de seu país de origem e conhecer a sua cultura.

O processo de chegada e integração de novos estudantes, na Escola Governamental, é bastante contrastante. Vários estudantes referiram-se às dificuldades que vivenciaram nessa fase inicial.

[...] Quando eu entrei aqui [há dois anos], eu achava que não ia ter amizade de ninguém (...) Eu fiquei quase um mês e não falava com ninguém. Aí chegou o professor: ‘por que você é o único que não conversa com ninguém, fica só sentado no canto? (...) Você tem que começar a se comunicar mais, a se entrosar com

o pessoal. Quando eu der um trabalho em grupo, como é que você vai fazer? Vai fazer o trabalho sozinho? Então, você tem que se entrosar com o pessoal, pra ir pegando o esquema da escola...’ Aí eu fui começando a construir amizades e hoje eu tô aí, conheço várias pessoas (Daniel, adolescente, EG).

O relato traduz a dificuldade de dar início à comunicação com os colegas de sala. O tempo transcorrido e o fato de apenas um professor haver abordado o estudante e o encorajado a se “entrosar” denuncia a pequena importância dada ao acolhimento e integração do novo aluno. A descrição feita por outro adolescente da mesma instituição, revela um posicionamento diferente:

[...] A primeira vez que eu entrei nessa escola, eu mandei o moleque pro hospital... Aí [no ano seguinte] eu entrei na 7ª série, a menina veio zoar comigo eu bati nela também (risos). Mas eu sempre fui comunicativo, todos os professores falavam que eu era comunicativo demais, até que me mandavam sair cinco vezes da sala. Aí, fiz amizade fácil, só que na época eu era muito nervoso, agora atualmente eu já tô mais com a cabeça no lugar, sou mais calmo... e ainda continuo com a comunicação com os professores, falo com todos (...) Quem me incentivou a parar de brigar foi a escola mesmo. Não tanto a escola, mas sim dois professores meus que conversava muito comigo. (...) Eles eram mais parente meu do que os meus verdadeiros parentes (...) Foi eles mesmo que fizeram eu ser mais calmo, parar de brigar. (...) Eles me aconselhavam, me falavam o que que era certo, falavam um pouco da vida deles, como eles eram quando era adolescentes. (...) Aí foi com esses conselhos que eu me modifiquei um pouco... (Lubisco, adolescente, EG).

Esse adolescente fez uso da violência para comunicar a sua insatisfação. Entretanto, sua abertura ao diálogo permitiu que dois professores estabelecessem com ele um vínculo afetivo e, por essa via, fossem capazes de fazê-lo refletir sobre suas atitudes e ressignificar a sua forma de se relacionar com os outros.

b) Desenvolvimento da comunicação interpessoal

Outra ênfase programática identificada nos três contextos de aprendizagem estudados, é o desenvolvimento da comunicação interpessoal. Afinal, as capacidades de dialogar, negociar e resolver os conflitos de forma não-violenta são essenciais para a construção da cultura de paz. A escola pode fomentar esse aprendizado, por vários caminhos, inclusive promovendo debates:

[...] Acho que a gente aprende a respeitar o próximo conversando bastante. (...) Converso com os meus amigos de classe, tiro idéias novas, eles trazem o jornal, debato o que tá acontecendo no mundo inteiro. Cada um expando sua

Educação

idéia, procurando o seu lugar dentro da escola, da comunidade, assim é que se começa a respeitar um ao outro (Jeane, adolescente, EG).

Na Escola Internacional, por exemplo, há uma prática comunicativa, já incorporada às estruturas relacionais. Trata-se da existência de um acordo tácito entre os integrantes da escola que permite a qualquer um abordar o outro e lhe comunicar, de forma respeitosa e construtiva, aquilo que ele precisa aprimorar, para que o convívio seja melhor, para todos. Esse tipo de feed back é interpretado como uma forma de ajudar e ser ajudado.

[...] Se tem uma coisa que não agradou, a pessoa vai falar, ela fala com você, e ela não é agressiva (Vanda, adolescente, EI).

[...] Você vai falando com jeitinho, sei lá: ‘olha, acho você muito legal, mas não dá pra você ser mais... calmo?’ (Célia, adolescente, EI).

À medida que desenvolve habilidades de comunicação interpessoal, o adolescente abre a perspectiva de aplicá-las em outros contextos, criando caminhos para sua participação social:

[...] eu era muito fechada, muito tímida e deixava que aquilo me separasse das pessoas. Estou em plena adolescência, sabe? (...) Eu comecei a conviver, a falar, a não me afastar tanto das pessoas e [o Projeto] me ajudou muito e tá me ajudando até hoje, a entrar nos lugares e falar com as pessoas (Val, adolescente, PS).

Aproximar-se do outro é um ato de coragem. Implica em romper barreiras (internas e externas, reais e fictícias, concretas e simbólicas) e estabelecer uma ponte, viabilizando a comunicação, a troca, a construção conjunta de novas significações e possibilidades.

c) Reconhecimento da alteridade e respeito às diversidades

Para que esse contato com o outro, o diferente, seja enriquecedor para ambas as partes, é necessário que se aprenda a reconhecer a alteridade e respeitar a diversidade. Esta é uma ênfase programática assumida pelas três organizações analisadas. Nesse sentido, o desafio da Escola Internacional é considerável: administrar a convivência entre educandos de uma grande variedade de nacionalidades, religiões, culturas e etnias, evitando inclusive, que conflitos entre esses grupos sejam reproduzidos no ambiente escolar.

[...] Quando eu era menor, eu só ficava amigo das pessoas que gostavam das mesmas coisas que eu. Mas hoje em dia não, é mais um trocar idéias, eu gosto de fazer isso. (...) Quando eu entrei na Escola, na 1a. série, tinha esse nosso colega, do Paquistão... a gente não conhecia muito ele, achava ele estranho, e a gente

Educação

meio que excluía um pouco ele. Mas agora, já na 8a. série, eu vi que mudou, porque eu tenho colegas de várias nacionalidades (Elias, adolescente, EI).

O adolescente fala da sua busca pelo semelhante, junto ao qual pode reafirmar a própria identidade, sem confronto com o diferente, que provoca, faz questionar premissas a respeito do mundo, a repensar o que é certo, normal ou bom.

Na Escola Internacional, a ênfase dada à valorização da diversidade, aliada às oportunidades concretas de interação e convívio, promove novas significações e posturas:

[...] é impossível você conviver nessa escola sem tolerância, porque uma cultura que você possa... achar errada ou extremista, você tem que respeitar, porque é a cultura do seu colega. Você não sabe todas as verdades. Então, você tem que aprender a ser tolerante (Vanda, adolescente, EI).

Quando o respeito às diferenças constitui-se na norma compartilhada de um contexto, as atitudes preconceituosas são rechaçadas pelo coletivo:

[...] Queira ou não queira, você tem que aprender, porque todo mundo é de uma cultura diferente, acredita numa coisa diferente. (...) Se você não quiser aprender, você vai acabar se auto-excluindo, em vez de acabar excluindo alguém (Fátima, adolescente, EI).

Os adolescentes do Projeto Saúde vivem e atuam como agentes de Educação em Saúde no bairro do Roseiral, no qual duas facções do narcotráfico dividiram o espaço geográfico em seus respectivos territórios. Mais grave ainda, conseguiram dividir os moradores, gerando discriminação, em função dessa suposta “diferença”.

[...] o Programa uniu os dois grupos. Porque eram grupos separados, o de lá e o daqui. O grupo daqui não queria ir pra lá, e o de lá vim pra cá [atravessar a “barreira”]. Então, de alguma forma, eles [os educadores] deram o jeito de juntar as turmas. No começo, a gente não gostou e a gente teve de conviver com essas pessoas e teve que aprender a gostar e a mudar também com elas... (Rosana, adolescente, PS) (grifo nosso).

A fala de Rosana explicita a idéia de mudança com o outro, de crescimento conjunto gerado nas interações, no convívio, no diálogo. Portanto, seria “impossível tratar do desenvolvimento de uma só pessoa, pois o desenvolvimento é um processo concomitante de cada um e de todos os participantes envolvidos” (Rossetti-Ferreira et alli, 2004, p.29).

É na interação com o outro que se constrói a identidade pessoal. Quando essas interações são significativas e presididas pelo respeito, diálogo e confiança, é possível se antever o desenvolvimento de uma identidade forte e saudável, que

Educação

não se sente ameaçada pelo diferente e, por esse motivo, é capaz de aceitá-lo. Quem melhor expressa a dissolução da “barreira interna” entre o “nós” e o “os outros” é Angela:

[...] Eu odiava todos eles que moram lá [do outro lado da barreira] e o [Projeto Saúde] me ajudou a ver que não tem nada a ver, que eles são pessoas normais como eu. (...) Comecei a pensar assim, que isso é problema deles [os traficantes], eles é que criaram [a divisão]. Não é eu que tô ali vendendo [drogas], não é eu que tô fazendo comércio aqui dentro, é eles que tão fazendo. Isso não tem nada a ver com minha vida; é eles lá, entendeu? Eu parei e pensei, analisei – são pessoas iguais a mim, têm problemas igual ao meu, então não é porque elas estão lá, participam de lá, que são piores do que eu, são mais..., nada a ver. É a mesma coisa, o mesmo problema que elas tão passando, a mesma violência que acontece comigo, acontece com elas também. Foi o que mudou na minha cabeça. Aí eu posso ir em qualquer lugar, que eu procuro não pensar na facção, eu procuro pensar nas pessoas que moram ali que não têm nada a ver com a facção (Angela, adolescente, PS) (grifos nossos).

O pensamento e sentimentos da jovem giravam em torno da facção e da ficção por ela imposta, no sentido de que as pessoas do “outro lado da barreira” são diferentes, são menos gente do que “nós”. Através do Projeto Saúde, Angela descobriu as pessoas do outro lado como semelhantes a si própria. Conseqüentemente, se descobre e se faz humana, fazendo emergir uma nova identidade.

d) Fortalecimento da identidade pessoal e cultural

Os discursos dos adolescentes indicam diversos recursos e aprendizados como importantes na construção de sua identidade. No âmbito pessoal, a descoberta de suas próprias potencialidades e capacidades, a consciência de seus valores (e da capacidade de dizer não), a responsabilidade pelas suas escolhas pessoais e a expressão de seus talentos e criatividade. E, no âmbito interpessoal e comunitário: a descoberta das riquezas culturais e morais de sua comunidade, o aprendizado através da observação das pessoas ao longo do tempo, o aprendizado através da observação das situações vivenciadas por outrem, e a ampliação de horizontes e de oportunidades.

O fortalecimento da identidade pessoal e cultural é um processo que envolve a construção do ser, o conhecer-se a si mesmo, o resgate de sua história de vida familiar e comunitária, assim como de suas raízes culturais e étnicas, o reconhecimento do outro, e a reflexão sobre seus valores pessoais. É também um processo que se dá em rede, nas interações pessoais, no diálogo e nos conflitos. Há um momento, nesse processo, em que o adolescente se descobre autor de sua própria vida; começa a olhar para a frente e perguntar-se como garantir um futuro melhor.

Educação

Em outros termos, o jovem começa a pensar no que tem sido chamado de “projeto de vida”.

Pode-se afirmar que o projeto de vida nasce das interações entre o fortalecimento da identidade pessoal e da auto-estima, a consciência da responsabilidade pessoal para com a conquista de melhorias, e a possibilidade de se vislumbrar caminhos a serem trilhados, oportunidades ou perspectivas de futuro. São dois planos imbricados e interdependentes: o mundo interno do adolescente, e as interações com o contexto, incluindo as pessoas significativas que fazem parte de seu mundo pessoal. É, inquestionavelmente, uma construção pessoal e única. Por outro lado, tudo o que esse adolescente pensa, sabe, sente, sonha e faz é profundamente marcado pela sua malha de relações e pela matriz sócio-histórica.

Para Adélia, por exemplo, por importante que tenha sido a oportunidade proporcionada pelo Projeto Saúde, no sentido de fazer um curso técnico, há outro benefício que ela valoriza mais ainda:

[...] A questão é muita falta de oportunidade e esse Projeto deu oportunidade pra muita gente, assim como nós todas aqui, muitas não tinham certeza do que queriam, outros tinham, como algumas de nós estamos fazendo Enfermagem [curso técnico], tivemos essa oportunidade. Mas o mais importante é saber que a gente pode ser alguém e que a gente pode fazer uma diferença aqui dentro (Adélia, adolescente, PS).

Por outro lado, às vezes, uma nova percepção a respeito de si mesmo é desencadeada a partir de uma mudança mais concreta na perspectiva de vida. Aos 25 anos, Mário está cursando o 3o ano do Ensino Médio na Escola Governamental e trabalhando como inspetor, lá mesmo. Ele está nessa escola há três anos, após haver sido expulso de outra:

[...] eu vim parar aqui. Aqui tem alguns alunos atentado, aí já juntei a eles, que eu era o mais atentado, aí e começamos a botar fogo na escola (em termos), apagar a luz, e fazer uma pá de coisa, andar em cima dos telhado. Aí, do ano passado pra cá eu comecei a mudar, porque eu conheci os professores, os inspetores... (...) Aí começou a conversar comigo, a direção começou a conversar também (...) A direção foi falando pra mim: ‘se você melhorar, eu vou te dar um emprego aqui’. Aí foi mudando minha idéia. Hoje eu vejo os moleque bagunçando, tem uns ainda que eu vou repreender, eles fala assim (...): ‘quem te viu, quem te vê, porque antigamente você era o mais atentado na escola, agora você tá dando educação pra nós. Parabéns’. Nisso eu acho que eu mudei... (Mário, adolescente, EG).

Educação

e) Formação ética do educando

Os processos dialógicos e interacionais, assim como os conteúdos programáticos das experiências estudadas, oportunizam a reflexão e o exercício de valores, como o respeito às diferenças e o serviço à coletividade, que configuram a ética como ênfase programática. A ênfase nos valores universais é a única “garantia”, que se tem, de que todo o esforço investido no resgate da auto-estima, fortalecimento da identidade pessoal, elaboração de projeto de vida e exercício do protagonismo juvenil não assumirá formas prejudiciais ou até destrutivas, para o próprio adolescente ou para os outros. Zaluar & Leal (2001) enfatizam que

[...] é necessário retomar com urgência o debate sobre a educação moral no seu sentido contemporâneo de autonomia moral, entendida como preparação para o exercício da cidadania nas escolhas éticas feitas e no respeito às demais possíveis na convivência pacífica, isto é, naquelas escolhas que não implicam a destruição ou o silenciamento dos outros. Sobretudo, a autonomia na participação na vida pública em seus diversos canais, como princípio condutor e possivelmente redutor de situações de violência (p.161).

Na Escola Governamental, cada sala de aula, além ser dedicada a uma única disciplina curricular (sala-ambiente), tem também um valor a ser trabalhado pelo professor responsável, como, por exemplo, solidariedade, amizade, respeito, responsabilidade. Na Escola Internacional, em cada projeto transversal ou empreendimento coletivo são definidas algumas virtudes a serem trabalhadas. Além disso, os professores são sensibilizados para focalizarem a sua atenção nas virtudes do educando (tanto nas já existentes quanto nas que precisam ser desenvolvidas), ao invés dos defeitos.

Exemplos de mudança nos valores e comportamentos foram encontrados em cada organização educacional pesquisada:

[...] Não, não foi a diretora [que promoveu a mudança de atitudes], foi cada aluno da escola que se conscientizou que, falando a verdade, briga não leva nada. Aí cada pessoa, cada estilo de pessoa viram que briga não ia levar a nada e, cada um respeita o lado do outro. A maioria das brigas era que um estilo não respeitava o estilo do outro, as tribos – que aqui tem hip hop, lagartixa, surfista, skatista, roqueiro (Lubisco, adolescente, EG).

Além da nova significação em torno das brigas, da convivência e da diversidade, a fala de Lubisco traz outro elemento importante: ele identifica nos adolescentes a autoria dessa mudança rumo a relações mais pacíficas. Em última análise, os principais autores e atores da construção de uma cultura de paz no contexto

Educação

escolar só podem ser os educandos, pois se estes não acreditarem na possibilidade de transformação, se não aceitarem o desafio de ressignificar o convívio, se não se esforçarem por adotar novas práticas, os resultados serão ínfimos.

f) Protagonismo juvenil e participação comunitária

[...] a gente quebrou essa 'barreira', nós impomos um certo respeito, tanto daqui quanto de lá [os dois lados da barreira]. (...) Eu acho que o importante foi esse, nós fizemos a diferença, somos acima dessa facção. Somos pessoas normais e temos problemas iguais e queremos mudar esses problemas. Nós não queremos fazer divisão, porque essa divisão não existe, existe na cabeça de alguns, e a gente tem que fazer a diferença porque nós somos todos um grupo (Rosana, adolescente, PS).

A fala anterior sugere que se a identidade grupal tiver por eixo uma causa fundamentada em valores universais, fortalece-se o vínculo pessoal com o grupo, o compromisso com a missão assumida e a coragem de se promover a mudança. Nas organizações estudadas, a causa que mobiliza os adolescentes e os envolve num fazer concreto que amplia as suas perspectivas de vir a ser, é o serviço à coletividade.

Os adolescentes do Projeto Saúde tornaram-se reconhecidos no bairro pelo seu trabalho como agentes multiplicadores; planejam e conduzem oficinas educativas em escolas e igrejas; seus pares os procuram para esclarecer dúvidas sobre sexualidade; são convidados a visitar outros bairros e escolas (inclusive privadas), para apresentarem a performance que criaram; e sentam-se nas reuniões da equipe de saúde, lado a lado, com os adultos e profissionais.

De modo semelhante, na Escola Governamental, os adolescentes aceitaram o desafio de fazer de seu colégio um espaço agradável e seguro. Participaram de mutirões para a pintura do prédio, conserto das carteiras e melhorias nas quadras esportivas. Propuseram e realizaram a grafiteagem de painéis no interior da escola. Ofereceram-se como voluntários para conduzir oficinas de música e grafite, e uma turma de alfabetização para adultos.

Na Escola Internacional, um crescente número de adolescentes tem se envolvido em serviços voluntários, tais como gravar o teor de livros em fitas de áudio para deficientes visuais, plantar árvores, realizar gincanas para crianças da comunidade, visitar orfanatos e asilo de velhos. A visita a uma comunidade quilombola combinou atividades transversais de História, Geografia e Biologia, e ações em prol da melhoria da escola comunitária.

Resumindo, para os adolescentes ouvidos, a cidadania e o protagonismo juvenil foram vivenciados e incorporados graças às oportunidades que tiveram de

Educação

realizar algum ato de serviço. À medida que o adolescente assume o papel protagonista em sua própria história de vida, ele torna-se apto a exercer o seu protagonismo em termos sociais e cívicos e, ao mesmo tempo, quanto mais ele participa de processos coletivos de cidadania e solidariedade, mais ele fortalece a sua identidade pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Criar um “clima de segurança, de confiança, de apoio mútuo” na sala de aula e na escola como um todo é imprescindível, para Jares (2002), por três motivos: “não apenas por motivos éticos ou morais, que em si mesmos constituem razões mais do que suficientes, mas também porque o trabalho didático nessas situações é mais agradável para todos/as e, em terceiro lugar, costuma produzir melhores resultados acadêmicos” (p.203).

As razões elencadas pelo autor são mais que suficientes para se investir na qualidade das relações interpessoais dentro da escola, na valorização do diálogo e na substituição da competição pela cooperação. Há, entretanto, mais uma razão, talvez a mais importante. As experiências que crianças e adolescentes vivenciam na escola influenciam sobremaneira a sua percepção de mundo, repertório de reações, valores e, como conseqüência, os seus comportamentos e convívio social. Dito de outro modo, as vivências e aprendizados do contexto escolar são um elemento crítico na configuração das redes de significações dos educandos, não só durante o período de escolarização, mas por toda a vida.

Por esse motivo, as atividades escolares devem ser “deliberadamente planejadas para motivar e promover intenções e valores de ajuda”, para que possa emergir uma cultura “baseada em civilidade” (KOLLER, 1997, p.43). Isso é incompatível com a “excessiva atenção ao desempenho e ao sucesso individual” que caracteriza a maioria dos ambientes escolares (idem, p.45). É um dos paradoxos enfrentados pela escola: “educar para a cidadania que inclui e para a competitividade cada vez mais excludente” (JESUS, 2003, p.177).

Esse objetivo de longo prazo do processo educativo – contribuir para o aprimoramento da sociedade, através da formação de cidadãos éticos, responsáveis e comprometidos com o bem-estar coletivo – é reconhecido e trabalhado pelas três organizações estudadas. Elas apresentam grandes diferenças entre si, no que tange à estrutura física, número de educadores e adolescentes, contexto sócio-cultural, histórico institucional e objetivos, dentre outras. No entanto, o foco da análise realizada foi aquilo que existe em comum a esses programas, a partir dos discursos dos adolescentes – educandos e co-autores dessas experiências. O intuito era descobrir as ênfases programáticas que poderiam ser consideradas uma das “ca-

Educação

racterísticas essenciais” de um programa de prevenção à violência e/ou promoção da cultura de paz direcionado a adolescentes.

A análise do material qualitativo produzido nos grupos focais permite propor um refinamento dessas ênfases, conforme pode ser visto no Quadro 1, a seguir. Foram identificadas doze ênfases programáticas, agrupadas em quatro categorias: o eu, o outro, o mundo e a transformação. Embora as temáticas se apresentem, nessa categorização, em um “crescendo”, não se deve imaginá-las em uma abordagem linear, necessariamente sequencial.

Quadro 1 – Ênfases programáticas conforme expressas no discurso dos adolescentes

1. O EU
1.1 - Fortalecimento da identidade pessoal e cultural
1.2 - Promoção do auto-conhecimento e auto-estima
1.3 - Desenvolvimento da comunicação interpessoal
2. O OUTRO
2.1 - Reconhecimento da alteridade e respeito à diversidade
2.2 - Sensibilização em questões de gênero
2.3 - Sensibilização em questões étnicas
3. O MUNDO
3.1 - Vivência e reflexão a respeito de valores éticos universais
3.2 - Educação ambiental
3.3 - Aprendizado da prevenção e resolução pacífica de conflitos
4. A TRANSFORMAÇÃO
4.1 - Educação para o exercício da cidadania
4.2 - Promoção do protagonismo juvenil
4.3 - Mobilização e participação comunitária

Essas ênfases programáticas traduzem um ideário que é incorporado à prática das organizações estudadas e de seus integrantes. Valores como cidadania, inclusão, protagonismo e diversidade têm impulsionado essas experiências que bus-

Educação

cam, com criatividade e perseverança, superar os desafios e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, digna e humana.

Constatou-se que as citadas temáticas e conteúdos se entrelaçam e mesclam na tessitura de uma rede de novas significações, capaz de fazer emergir uma adolescência saudável e cidadã. Cada ênfase programática está interligada às demais, e uma delimitação rígida resultaria num reducionismo que eliminaria o caráter transformador do conjunto desses aprendizados e práticas. Ao mesmo tempo, cada ênfase tem a sua especificidade, requer uma abordagem apropriada e exige certo aprofundamento, pois não se trata de informar a respeito de conceitos, mas de vivenciar e refletir a respeito da própria vida.

Tradicionalmente tem se reconhecido e debatido apenas três papéis que o adolescente pode assumir em relação às violências – autor, vítima ou testemunha. A análise dos discursos dos integrantes das organizações estudadas permite propor um quarto papel, o de agente da paz. Os participantes da pesquisa 2, co-autores das experiências investigadas, ao refletirem a respeito de suas vivências individuais e coletivas, descortinaram a percepção de que, quando o adolescente tem a oportunidade de desenvolver as suas potencialidades individuais e habilidades sociais, torna-se capaz de desempenhar um papel protagônico na promoção de uma cultura de paz.

Trata-se de um novo lugar social, que vai lentamente se delineando no horizonte cívico do Brasil, como emergência de inúmeras práticas sociais em curso, em instituições e programas semelhantes aos aqui relatados. Tais práticas promovem a “difusão de uma ética da solidariedade, cuja base seja o respeito ao outro” e representam “linhas de fratura no dispositivo da violência”, possibilitando “pensar a construção de uma cidadania mundial” (TAVARES DOS SANTOS, 2002, p.23).

Em um país como o Brasil, que vem ensaiando processos de democratização e inclusão, torna-se essencial registrar, analisar e extrair lições coletivas de práticas culturais gestadas a partir de demandas sociais. É nossa esperança que as conclusões expostas sirvam como um ponto de referência a educadores e instituições que desejem implementar ou aprimorar programas de Educação para a Paz, de modo a garantir que as novas gerações se engajem na construção coletiva de uma cultura fundamentada na justiça, unidade na diversidade e participação cidadã.

Educação

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; NUNES; ANDRADE; FARAH NETO; MUNIZ; CASTRO; LEITE; ESTEVES. *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Brasília: UNESCO, 2003.
- ASSIS, S.G. *Traçando caminhos em uma sociedade violenta: a vida de jovens infratores e seus irmãos não-infratores*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 1999.
- CASTRO, M.G. (coord.); ABRAMOVAY, M.; RUA, M.G.; ANDRADE, E.R.; *Cultivando vida, desarmando violências: experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza*. Brasília: UNESCO; Brasil Telecom; Fundação Kellogg; Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2001.
- FARRINGTON, D. P. Fatores de risco para a violência juvenil. In: DEBARBIEUX, É. e BLAYA, C. (orgs.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO. 2002.
- JARES, X.R. *Educação para a paz: sua teoria e sua prática*. Trad: Fátima Murad. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed. 2002.
- JESUS, R.C.D.P. O respeito às diferenças: Um caminho rumo à paz. In: MILANI, F.M.; JESUS, R.C.D.P. (orgs.). *Cultura de paz: Estratégias, mapas e bússolas*. Salvador: INPAZ. 2003.
- KOLLER, S. H. Educação para pró-sociabilidade: uma lição de cidadania? *Paidéia FFCLRP-USP*. Ribeirão Preto. fev/ago, 1997. p. 39-50.
- LEVISKY, D.L. *Adolescência e violência: ações comunitárias na prevenção – conhecendo, articulando, integrando e multiplicando*. São Paulo: Casa do Psicólogo / Hebraica. 2001.
- McALISTER, A. *Juvenile violence in the Americas: Innovative studies in research, diagnosis and prevention*. Washington: Pan American Health Organization. 1998.
- MILANI, F.M. Adolescentes: De vítimas da violência a protagonistas da paz. In: LIMA, C.A. (coord.). *Violência faz mal à saúde*. Brasília: Ministério da Saúde. 2004.
- MINAYO, M.C.S.; ASSIS, S.G. ; SOUZA, E.R. ; NJAINE, K. ; DESLANDES, S.F.; SILVA, C.M.F.P.; FRAGA, P.C.P.; GOMES, R.; ABRAMOVAY, M.;

WASELFISZ, J.J.; MONTEIRO, M.C.N. *Fala, galera: juventude, violência e cidadania*. Rio de Janeiro: Garamond. 1999.

NJAINÉ, K.; MINAYO, M.C.S. Violência na escola: identificando pistas para a prevenção. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*. Vol. 7, n. 13, agosto, 2003.

ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; AMORIM, K.S.; SILVA, A.P.S. Rede de significações: alguns conceitos básicos. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S. e CARVALHO, A. M. A. (org). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed. 2004.

SOUSA, V. de. *Juventude, solidariedade e voluntariado*. Salvador: Fundação Odebrecht; Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego; Secretaria Especial dos Direitos Humanos. 2003.

SPOSITO, M.P. As vicissitudes das políticas públicas de redução da violência escolar. In: WESTPHAL, M.F. (org.). *Violência e Criança*. São Paulo: Edusp. 2002.

TAVARES DOS SANTOS, J.V. Microfísica da violência, uma questão social mundial. In: *Ciência e Cultura*. Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Ano 54, n. 1, jul/set 2002. Núcleo temático sobre violência.

U.S. Department of Health and Human Services. *Youth violence: A report of the Surgeon General*. Washington. 2001.

WASELFISZ, J.J. *Mapa da violência: Os jovens do Brasil*. Rio de Janeiro: Garamond. 1998.

ZALUAR, A.; LEAL, M.C. Violência extra e intramuros. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Vol. 16, n. 45, fevereiro, 2001.

¹ A fim de garantir que essa heterogeneidade comportamental fosse compreendida e atendida pelo dirigente, adotou-se a terminologia informalmente usada pelas próprias escolas: lideranças “positivas” (bem-comportadas) e “negativas” (mal comportadas), adolescentes tímidos e extrovertidos, estudantes com boas e más notas.

² Aqui se está referindo não somente aos adolescentes, mas também aos educadores e dirigentes das organizações pesquisadas, cujas falas constituem o corpus desta pesquisa. Embora estas falas não tenham sido incluídas no presente artigo, por razões de espaço, elas corroboram a conclusão enunciada.